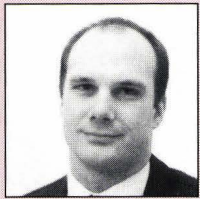


Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte

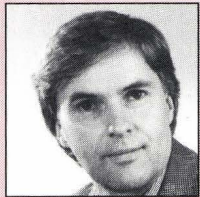
Detlef Buschfeld

Diplom-Handelslehrer, Studienreferendar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Düsseldorf



Dieter Euler

Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln



Mit diesem Beitrag soll die Diskussion über die Lernortkooperation weitergeführt und anhand von Erfahrungen aus einem Modellversuch das Engagement dafür begründet werden.

Lernortkooperation zählt zu jenen Themen, die durch schnell formulierte Lippenbekenntnisse häufig in vordergründigen Idealismen steckenbleiben. Selbstverständlich kann man keine ernsthaften Einwände dagegen haben, daß Pädagogen aus Berufsbildungsstätten miteinander kooperieren — nur: sie tun es kaum oder auf eine in didaktischer Hinsicht sehr eingeschränkte Art! Natürlich ist schon eine solche Aussage viel zu global, denn in einem so hochdifferenzierten Berufsbildungssystem wie dem dualen System ist jede Aussage irgendwo richtig und an anderer Stelle falsch. Der zweite Blick wirft demnach eine Vielzahl von Fragen auf. Das Spektrum markiert auf der einen Seite die skeptische Frage, ob Kooperation überhaupt erstrebenswert sei, oder ob nicht eine Konkurrenz der Lernorte ihrer Dynamik und damit Anpassungsfähigkeit gegenüber Veränderungen viel besser täte. Auf der anderen Seite stehen konstruktive Fragen danach, in welcher Form Kooperation konkret gestaltet werden kann, welche Bedingungen dafür zu schaffen sind und wie Kooperation als Instrument zur Verbesserung der Berufsausbildung begründet werden kann. In diesem Rahmen will der Beitrag

- dokumentieren, daß die verbreitete Grundhaltung gegenüber Lernortkooperation auf einem Verständnis von Kooperation

gründet, das sich nicht an einer kooperativen Verfolgung didaktischer Zielvorstellungen orientiert.

- verdeutlichen, daß die positive Bewertung von Kooperation durch die Betroffenen zumeist unverbindlich bleibt und sich in der Ausbildungspraxis eine markante Diskrepanz zwischen der geäußerten Einstellung und dem praktizierten Handeln zeigt.

- durch Erfahrungen aus dem Modellversuch KOLORIT¹ verdeutlichen, daß begrenztes Engagement im Rahmen der jeweiligen institutionellen Bedingungen als durchaus rational bezeichnet werden kann.

Unterschiedliche Bedeutungsverständnisse von Kooperation

Wenn Wissenschaftler und/oder Praktiker über „Kooperation“ reden, dann meinen sie nicht zwangsläufig dasselbe. Bei dem einen werden die alten Vorstellungen von einer „didaktischen Parallelität“ wach, bei der Schule und Betrieb die Ausbildungsinhalte zeitlich aufeinander abstimmen. Bei anderen bleiben die Gedanken bei der gemeinsamen Arbeit im Prüfungsausschuß der Kammer hängen, oder die Erinnerung fällt auf das eine oder andere Telefonat „mit der anderen Seite“, in dem einige Unstimmigkeiten geklärt werden konnten. All dies kann „Kooperation“ sein, wenn auch die einzelnen Formen mit unterschiedlichen Anstrengungen und Konsequenzen verbunden sind. Kooperation vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen des dualen Systems, so auf der politischen etwa in den Gremien des Bundesinsti-

tuts für Berufsbildung, auf der administrativen der Berufsbildungs- und Prüfungsausschüsse der Kammern und schließlich auf der didaktischen zwischen Lehrern und Ausbildern.² Kooperation variiert hinsichtlich ihrer möglichen Themen, d. h., es ist ein Unterschied, ob es um die organisatorische Abstimmung von Zeitanteilen geht oder ob die gemeinsame Entwicklung von Lehr-Lernprojekten angestrebt wird. Hinsichtlich der Intensität schlagen wir drei Abstufungen von Kooperation vor:

- Kooperatives Handeln kann sich auf die Ebene des Informierens beziehen. Lehrer und Ausbilder tauschen Informationen aus, sie informieren sich über ihre Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag. Informieren bedeutet dabei zweierlei: Informationen geben und — zumeist weniger beachtet, aber ebenso bedeutsam — Informationen wahr- und aufnehmen. Es ist eben nicht selbstverständlich, daß beispielsweise Rundschreiben der Berufsschule in Betrieben gelesen werden bzw. die eigentlichen Adressaten (rechtzeitig) erreichen.

- Kooperatives Handeln kann sich als Abstimmung vollziehen. Lehrer und Ausbilder stimmen sich in ihrem Handeln ab, sie vereinbaren und entwickeln Maßnahmen, die sie arbeitsteilig und eigenverantwortlich unter den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen umsetzen. Auch sich abzustimmen impliziert zweierlei: Zum einen die Bereitschaft, sich an die getroffene Vereinbarung zu halten und damit den Konsens zu dokumentieren; zum anderen die Fähigkeit, auch Konflikte „auszuhalten“, etwa dann, wenn Absprachen nicht eingehalten werden konnten bzw. unterschiedliche Auffassungen getrennte Vorgehensweisen notwendig erscheinen lassen. Kooperation schließt damit Konflikt nicht aus; typische Konfliktfelder sind etwa das Zurückweisen von Ansprüchen des jeweils anderen bezüglich der Übernahme von „Ausbildungsinhalten“ oder der „Prüfungsvorbereitung“. Der Hinweis auf

die Regelungen in den Ordnungsgrundlagen hilft nur selten, die psychologischen Momente der konkreten Gesprächssituationen aufzulösen.

- Kooperatives Handeln kann sich auch im Zusammenwirken ausdrücken: Lehrer und Ausbilder verfolgen im Rahmen einer unmittelbaren Zusammenarbeit gemeinsame vereinbarte Vorhaben. Lehrer und Ausbilder handeln in bezug auf den Auszubildenden solidarisch, z. B. wenn Ausbildungsthemen gemeinsam vorbereitet und in Betrieb und/oder Schule bearbeitet werden oder Lehrer und Ausbilder gemeinsam ein Weiterbildungsseminar zur Vorbereitung eines gemeinsamen Projektes besuchen.

Zu den aktuellen Ergebnissen über die „Normalität der Lernortkooperation“

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf zwei aktuell veröffentlichte Studien zur „Kooperation der Lernorte“. In der 1992 von ZEDLER/KOCH veröffentlichten Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft bewertet etwa ein Sechstel der antwortenden Betriebe die Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule als mangelhaft.³ Umgekehrt bewerten folglich ca. 85 Prozent die Kooperation mit „ausreichend“ oder besser. Mehr als zwei Drittel der Betriebe betrachten die Kooperation sogar als zumindest „befriedigend“. Der pauschal-positive Gesamteindruck ändert sich auch nicht wesentlich, wenn nach der Art der Kooperation gefragt wird. ZEDLER/KOCH unterscheiden zwischen Kooperation „in organisatorischer Hinsicht“ und „in inhaltlicher Hinsicht“; letztere wurde insgesamt etwas schlechter beurteilt, doch geht hieraus nicht hervor, nach welcher Semantik die Fragenden zwischen einer organisatorischen und inhaltlichen Kooperation unterscheiden, noch weniger wird deutlich, was die Antwortenden

darunter verstanden. Die Studie mündet schließlich in die Aussage: „Die Befragung ergab, daß in den letzten zwölf Monaten die meisten Ausbilder das Gespräch mit den zuständigen Berufsschullehrern zum Austausch über Ausbildungsfragen suchten. Dabei waren hauptsächlich Formen: das persönliche Gespräch, Telefonate oder Schreiben.“⁴

Eine vom BIBB initiierte Untersuchung kam zu einem vergleichbaren Ergebnis: „Von den Lehrern gaben 91 Prozent an, daß sie in den letzten zwölf Monaten persönlichen oder telefonischen Kontakt gehabt hätten; bei den Betrieben waren es 72 Prozent.“⁵ Diese Quoten sind ebenfalls auf den ersten Blick beeindruckend. Bedenkt man aber, daß es für eine ehrliche Antwort ausreicht, wenn ein Lehrer einen Ausbilder anläßlich der jährlichen Arbeit in einer Prüfungskommission oder beim Sprechtag in der Schule getroffen hat, so relativiert sich das positive Bild. Bedenkt man weiterhin, daß mit Mühe eine Rücklaufquote für die Betriebe von ca. 25 Prozent erreicht wurde⁶, also die 72 Prozent sich auf ein Viertel aller überhaupt antwortenden Betriebe bezieht, sieht es selbst um die Quantität der Kontakte fast schon düster aus. Im Rahmen der Untersuchung werden die Kontakte bzw. die Anlässe der Kontakte auch „qualitativ“ aufgeschlüsselt. Sowohl für Ausbilder als auch für Berufsschullehrer sind „Lernschwierigkeiten“ (68 Prozent bzw. 75 Prozent) und „Disziplinprobleme“ (47 Prozent bzw. 54 Prozent) mit deutlichem Abstand der hauptsächlichsten Kontaktanlässe, vor „zeitliche/organisatorische Abstimmung“ (33 Prozent bzw. 27 Prozent) sowie vor „inhaltliche Abstimmung“ (20 Prozent bzw. neun Prozent) und vor Kontakten über „Ausbildungs- bzw. Unterrichtsmethoden“ (15 Prozent bzw. drei Prozent).⁷

Aus dem Kontext der Ergebnisdarstellung lassen sich somit als die zentralen Merkmale der „normalen“ Lernortkooperation zum einen das Informieren über den Auszubildenden, seltener die Abstimmung der Ausbil-

dungsinhalte und so gut wie gar nicht das Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung oder Verbesserung der Ausbildungsqualität herausstellen. Daraus ergeben sich zwei zentrale Erkenntnisse: Erstens, Lernortkooperation bezieht sich überwiegend auf verwaltungstechnische oder arbeitsorganisatorische Fragen. Zweitens, und das wirkt beunruhigend, mit dem gewählten Kooperationsverständnis können Ausbilder und Lehrer „gut leben“, d. h., sie wählen genau den Grad der Kooperation, der ihnen hinreichend erscheint. Wenn dem so ist, bedeutet das für die Auszubildenden, daß die Mehrzahl von ihnen eine solche „Kooperation über sie“ gar nicht erleben, es sei denn, als Bote von Briefen, in denen beispielsweise die Einladung zum Sprechtag in der Schule übermittelt wird.

Insofern handelt es sich um eine Kooperation der Lehrenden über Fragen am Rande der Lehr-Lernprozesse, in denen der Auszubildende entweder als Problem- oder als Verwaltungsfall auftritt. Um die zentralen Fragen der Ausbildung, nämlich die Gestaltung der Ausbildungsprozesse in den Lernorten, geht es hingegen selten. Man mag diese Interpretationen nicht unbedingt teilen, im Hinblick auf die zitierten Untersuchungsergebnisse sollten sie aber zumindest dazu führen, daß die Aussagen über vermeintliche Kontakthäufigkeiten auch auf ihre qualitative Ausprägung hin weitergedacht werden. Im Kern ergibt sich dann nicht die Frage, ob bzw. in welchem Ausmaß (irgendeine Form von) Kooperation stattfindet, sondern welche Zielsetzung mit dem jeweiligen Kontakt verfolgt wird.

Wünsche und Erwartungen von Ausbildern und Lehrern

Die oben erwähnten Untersuchungen heben eine weitere Aussage hervor, die Anlaß zur Rückfrage gibt: „Eine Ausweitung der Zusammenarbeit wird sowohl von den Ausbildern in Betrieben als auch von den Berufs-

schullehrern und den Leitern von Berufsschulen befürwortet. 90 Prozent und mehr der Lehrer und der Leiter von Berufsschulen sprechen sich hierfür aus. Geringfügig zurückhaltender fällt die Zustimmung bei den Betrieben aus; hier votieren 13 Prozent gegen eine Ausweitung der Zusammenarbeit.“⁸ Als Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit halten 91 Prozent der Lehrer und 79 Prozent der Ausbilder „Betriebspraktika für Lehrer“ sinnvoll; eine „gemeinsame Weiterbildung“ befürworten 82 Prozent der Lehrer und 73 Prozent der Ausbilder, die Verfolgung „gemeinsamer Projekte“ 84 Prozent der Lehrer und 74 Prozent der Ausbilder.⁹ Wie vereinbart sich diese globale Befürwortung von „mehr“ Kooperation mit dem oben angeführten Befund von ZEDLER/KOCH, nach dem eine grundlegende Zufriedenheit mit dem aktuellen Stand der Kooperation existiert. Unseres Erachtens wäre es zu einfach, die etwas gegenläufigen Aussagen mit dem Hinweis abzutun, die befragten Ausbilder und Lehrer seien der Meinung, auch das Gute könne noch verbessert werden. Wir bieten eine andere Interpretation an — die eher Anlaß zur Unruhe, denn Grund zur Zufriedenheit gibt.

Geht man auf die wichtigsten Hindernisse für eine intensivere Kooperation ein, so wird einerseits das Zeitproblem genannt und andererseits behauptet, daß sich Ausbilder und Lehrer für den jeweils anderen Lernort nicht genügend interessieren. Wie vereinbaren sich diese Aussagen mit den genannten Wünschen nach „Betriebspraktika für Lehrer“, einer „gemeinsamen Weiterbildung“ oder der Verfolgung „gemeinsamer Projekte“¹⁰ — Wünsche, die allemal zeitintensiv und auf ein „Zusammenwirken“ ausgerichtet sind?

Der Wunsch nach gemeinsamer Weiterbildung von Ausbildern und Lehrern überrascht zunächst angesichts der von PÄTZOLD, DREES, THIELE herausgearbeiteten Differenzen im Selbstverständnis von Ausbildern und Lehrern und den unterschiedlichen organisa-

torischen Rahmenbedingungen.¹¹ Die Begründung für den Wunsch nach gemeinsamer Weiterbildung bleibt allgemein: „Zur Begründung wird vor allem angegeben, daß das gegenseitige Verständnis und Kennenlernen gefördert, der Informationsaustausch intensiviert sowie der organisatorische Ablauf der Ausbildung verbessert werden könnten.“¹²

Es ist offensichtlich, daß sich diese Begründung auch auf andere Kooperationsformen übertragen ließe. So drängt sich die Vermutung auf, die gemeinsame Weiterbildung wird deshalb genannt, weil die eigene Weiterbildung im Vordergrund steht und nicht die Kooperation der Lernorte. Dann jedoch besteht die eigentliche Frage darin, für welche Form einer Weiterbildung sich Ausbilder und Lehrer entscheiden würden: Für eine originär auf ihre betrieblichen (schulischen) Interessen zugeschnittene oder für eine „gemeinsame“? Nach unseren Erfahrungen vermuten wir, daß sich zwischen geäußerten Wünschen und faktisch angestrebten Formen eine Lücke öffnet, in die sich leicht schlüpfen läßt: Organisatorische Widrigkeiten oder Zeitprobleme. Es ist eine Tendenz zu erkennen, daß bei Befragungen zur gewünschten Lernortkooperation kaum Alternativen wirklich abgelehnt werden. Auch in einer im Rahmen des Modellversuches KOLORIT durchgeführten Befragung wurden zwar Formen des Informationsaustausches leicht bevorzugt, aber keine der vorgeschlagenen Kooperationsformen wurde abgelehnt. Faktisch sieht es aber so aus, daß selbst bei telefonisch vereinbarten Zusagen zur Teilnahme an der am nächsten Tag stattfindenden Arbeitskreissitzung ein Erscheinen häufig nicht gewährleistet ist. Andererseits erleben wir auch Ausbilder, die sich trotz erheblicher betrieblicher Belastungen die Zeit nehmen und sich an Arbeitskreisen aktiv beteiligen, zur Not eben mit einem mobilen Telefon „bewaffnet“. Dennoch wird deutlich, wie groß die Lücke ist und wie unverbindlich Wünsche sein können. Zeitprobleme sind letztlich immer ein Problem der Prioritäten und

da ist festzuhalten, daß die faktische Bereitschaft zur Lernortkooperation eine sehr variable Größe darstellt.

Zum Verhältnis von individuellem Handeln und institutionellen Rahmenbedingungen

Wie begründet sich die Diskrepanz zwischen geäußelter Hochschätzung und praktizierter Vernachlässigung? DIEPOLD nennt folgende Voraussetzung für Kooperation: „Grundvoraussetzung für alle Kooperation ist die gemeinsame Überzeugung, daß wichtige Probleme nicht aus eigener Anstrengung alleine lösbar und konkrete Ziele nur mit Hilfe eines Partners erreichbar sind. Es muß also eine Notwendigkeit zum Kooperieren bestehen. Ist Kooperation nur wünschenswert, unterbleibt sie bei vielbeschäftigten Menschen. Zur Kooperation muß man sich Zeit nehmen — auf Kosten anderer Ziele.“¹³ Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Berufssituation von Ausbildern und Berufsschullehrern, so findet man keine unmittelbaren Anknüpfungspunkte, die eine Notwendigkeit zur Kooperation mit dem anderen Lernort begründen können.¹⁴ Die Ausbilder sind eingebunden in die betrieblichen Zielsetzungen, in deren ökonomischen Rahmen auch die Berufsausbildung verankert ist. Die Berufsschullehrer sind konfrontiert mit heterogenen Klassen und immer neuen Anforderungen, die ihre begrenzte Zeit beanspruchen.¹⁵ Hinzu kommt, daß der formale Rahmen für eine Lernortkooperation relativ unverbindlich bleibt — sie wird seitens der vorgesetzten Stellen oder auch der Kammern und Wirtschaftsverbände zwar begrüßt, aber weder nachhaltig gefordert noch intensiv gefördert. Die Analyse zeigt also, daß weder theoretisch eine Notwendigkeit zur Kooperation auf didaktischer Ebene besteht noch pragmatisch-formal in größerem Umfang eingefordert werden kann. Ohne persönliche

Beweggründe und Initiative der beteiligten Pädagogen läßt sich Kooperation auf didaktischer Ebene daher nicht verwirklichen. Kooperationen anzustreben muß also bedeuten, auf dem teils diffusen Wunsch nach Kooperation bei den beteiligten Personen aufbauend, den Nutzen der Kooperation zu entdecken. Auch die neuen Ausbildungsziele geraten in die Schwerkraft der bestehenden Praktiken. Und diese lassen erwarten, daß die mit den Zielen verbundenen Anforderungen zunächst auf die Praxis der eigenen Institution ausgelegt werden — Lernortkooperation muß als eine Möglichkeit entwickelt werden, sie drängt sich nicht auf!

Die Intensivierung von Lernortkooperation ist so von dem (freiwilligen) Engagement der Ausbilder und Lehrer abhängig, und in der Ausbildungspraxis lassen sich die sporadischen Beispiele einer intensiven didaktischen Kooperation zumeist auf die Eigeninitiative und das Engagement einzelner Pädagogen zurückführen. Welche Konsequenz ergeben sich aus dieser Betrachtung für die Weiterentwicklung einer Lernortkooperation? Wir sind der Meinung, daß sich systemimmanent — d. h. ohne Änderung der Rahmenbedingungen im Hinblick auf institutionelle Förderung, Gewährung von zeitlichen u. a. Ressourcen sowie die qualifikatorische Vorbereitung auf die kommunikativen Anforderungen — lediglich Modelle entwickeln lassen, die auf der Grundlage persönlichen Engagements die Ausschöpfung von Spielräumen aufzeigen. Eine systemevolutionäre Betrachtung hätte sich demgegenüber auch mit der Gestaltung kooperationsfördernder Rahmenbedingungen zu befassen.

Kooperativer Erkundungsauftrag als Beispiel einer von Schülern getragenen Lernortkooperation

Im Modellversuch KOLORIT kristallisierten sich u. a. sogenannte „Kooperative Erkun-

dungsaufträge“ als eine sinnvoll erscheinende Möglichkeit heraus, unter den bestehenden Rahmenbedingungen die Kooperation der Lernorte zu intensivieren. Der Grundgedanke dieser Kooperationsform besteht darin, zu bestimmten Themen Erkundungen des Auszubildenden am jeweils anderen Lernort zu initiieren, was prinzipiell von beiden Seiten des dualen Systems aus angegangen werden kann, hier aber von der schulischen Seite aus dargestellt wird. In der Schule werden die Auszubildenden zur Einführung in neue oder zur Vertiefung bereits behandelter Themengebiete durch einen Erkundungsauftrag aufgefordert, Abläufe im Betrieb zu beobachten, Informationen einzuholen, Materialien zu sammeln usw. Zugleich werden die Betriebe dazu aufgefordert, die Auszubildenden während der Erkundung zu unterstützen und mit ihnen ggf. die betriebsspezifischen Besonderheiten zu besprechen. Die Ergebnisse werden dann in der Schule vorgestellt und systematisiert, so daß die schulische Fachsystematik und die betriebliche Erfahrung aufeinander bezogen werden können.

Im Modellversuch KOLORIT wurden solche Erkundungsaufträge von Lehrern in Zusammenarbeit mit Ausbildern entwickelt und in den Ausbildungsberufen „Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel“ und „Bürokaufmann/-frau“ erprobt. Ein Thema bezog sich beispielsweise auf die Lagerwirtschaft. Die auf diesen Inhaltsbereich bezogenen Ausbildungsziele sind in Ausbildungsordnung und Lehrplan durchaus ähnlich formuliert, wenngleich sie in unterschiedlichen Kontexten auftreten. Im schulischen Bereich ist dies die Materialwirtschaft, im betrieblichen Bereich dominieren hingegen nach Einschätzung der Ausbilder im Groß- und Außenhandel die Waren- und Sortimentskenntnisse.

Der Aufbau der entwickelten Erkundungsaufträge erscheint relativ konventionell: Neben einem Deckblatt mit der Beschreibung von Zielsetzungen und möglichen Vorge-

hinsweisen für die Auszubildenden werden vor allem „W-Fragen“ gestellt, etwa zu verwendende Lagerhilfen oder Ordnungssysteme. In dem Anschreiben wurden auf die Ziele, Entstehungsweise usw. hingewiesen sowie die mögliche Unterstützung der Auszubildenden durch die Betriebe angeregt. Schon in dieser Phase galt es für die Lehrer, erste Rückschlüsse zu verkräften: Gut ein Viertel der angeschriebenen Betriebe händigten die Erkundungsaufträge gar nicht erst aus, andere nur auf Nachfrage des Auszubildenden ohne jeden weiteren Kommentar.

Die Erfahrungen der Auszubildenden bei der Bearbeitung des Erkundungsauftrages im Betrieb waren sehr vielfältig. Manche Auszubildende berichteten und beklagten sich darüber, daß sie „gar nicht“ unterstützt wurden, andere Auszubildende sahen sich „zu sehr unterstützt, vor allem nach Feierabend“. Wenn Auszubildende „darum kämpfen mußten, für eine halbe Stunde ins Lager zu gehen“, mißfiel ihnen die Arbeit mit dem Erkundungsauftrag, andererseits beeindruckte (und überraschte offenbar) die Auszubildenden in manchen Fällen die Hilfsbereitschaft von Kollegen (Auszubildern, anderen Auszubildenden). Insgesamt zeigt sich jedoch, daß der Erkundungsauftrag auf betrieblicher Seite häufig als Impuls angenommen wird, sich intensiver um die Ausbildung zu kümmern, nämlich dann, wenn es bislang nicht an gutem Willen, sondern gewissermaßen nur an einem Anlaß fehlte, sich endlich einmal mit dem Auszubildenden zusammenzusetzen. Dies könnte im übrigen auch für die Kooperation zwischen Schule und Betrieb behauptet werden.

Neue Handlungsmöglichkeiten schaffen: Ansprüche an veränderte Rahmenbedingungen

Wenn darauf hingewiesen wird, daß die Ausfüllung vorhandener Handlungsspielräume

notwendigerweise mit der Anforderung neuer Handlungsmöglichkeiten zu verbinden ist, so bleibt diese Aussage zunächst noch sehr appellativ. Die Potentialität einer Lernortkooperation bestimmt sich letztlich durch die Ernsthaftigkeit, mit der eine Veränderung der Kooperationskultur in den jeweiligen Organisationen betrieben wird. Die Palette an Einzelfragen beginnt z. B. für die Schule bei dem Problem, daß Lehrer während des Schulbetriebs nur schwerlich ein ruhiges Telefongespräch mit einem Betrieb führen können, und es endet mit der Prüfung, wie die Kooperation im Innenverhältnis, sozusagen als sichtbares Modell im Zusammenleben zwischen den Kollegen, gehandhabt wird. Letztlich bedeutet Lernortkooperation aber immer Zeit und Geduld — beide Merkmale widerstreben der Hast des pädagogischen Alltags in Schule und Betrieb, es sei denn, man erkennt, daß es notwendige Bedingungen für die Erreichung der angestrebten, gleichwohl anspruchsvollen Ausbildungsziele sind. In diesem Sinne ist die Ernsthaftigkeit in der Verfolgung von Lernortkooperation auch an die Entwicklung sowohl organisatorisch-materieller sowie personaler Voraussetzungen gebunden. Organisatorisch-materiell müssen zeitliche Freiräume geschaffen werden, in denen Lehrer in die Betriebe und Ausbilder in die Schule fahren können, um gemeinsame Aktivitäten zu planen und umzusetzen. Dazu gehört, daß sie für diese Aktivitäten keine Sanktionen durch Kollegen und Vorgesetzte befürchten müssen, sondern Anreize erwarten können. Damit ist nicht die Schaffung genereller zeitlicher Freiräume gemeint — sie würde von der allgemeinen Grenzenlosigkeit der anderen Alternativen aufgezehrt —, vielmehr erscheint uns eine „projektgebundene“ Schaffung zeitlicher Freiräume sinnvoll. Bedingungen bedürfen der Ausfüllung, und dies verweist auf die Notwendigkeit, Kooperation gegen den Zeitgeist von Konkurrenz, Einzelkämpfertum und strategischen Kommunikationsbeziehungen einzuüben und zu entwickeln. Daß dies nicht eine Frage einer als

Schnellkurs titulierten Weiterbildung sein kann, sondern sich nur in langsamen Fortschritten vollzieht, Kooperation also nicht als Verwaltungsakt handhabbar ist, dies mag einer der Gründe dafür sein, daß das Thema entweder als Organisationsfrage geglättet oder als Idealismus abgetan wird.

Anmerkungen:

¹ Die Autoren dieses Beitrags sind verantwortlich für die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs. KOLORIT (Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien) ist ein Schulmodellversuch, der beim Regierungspräsidenten Münster durchgeführt wird. Der erste Zwischenbericht kann angefordert werden in der Geschäftsstelle des Modellversuchs KOLORIT, c/o Eduard-Spranger-Schule, Goldbergstr. 60, 45894 Gelsenkirchen.

² Vgl. Euler, D.; Twardy, M.: *Duales System oder Systemdualität — Überlegungen zu einer Intensivierung der Lernortkooperation*. In: Achtenhagen, F. u. a.: *Duales System zwischen Tradition und Innovation, Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte* (hrsg. v. M. Twardy), Sonderband 4, Köln 1991, S. 200ff.

³ Vgl. Zedler, R.; Koch, R.: *Berufsschule — Partner der Ausbildungsbetriebe, Ergebnisse einer Unternehmensumfrage*, Köln 1992, S. 34 (Tabelle 15)

⁴ Ebenda, S. 34f.

⁵ Autsch, B. u. a.: *Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten*. In: BWP 22 (1993) 2, S. 33

⁶ Ebenda, S. 33

⁷ Pätzold, G.; Drees, G.; Thiele, H.: *Lernortkooperation — Begründungen, Einstellungen, Perspektiven*. In: BWP 22 (1993) 2, S. 26

⁸ Autsch, B. u. a.: *Gestaltungsmerkmale . . .*, a. a. O., S. 38

⁹ Ebenda, S. 39

¹⁰ Ebenda, S. 39

¹¹ Vgl. auch Heister, B.: *Ausbilder im europäischen Handwerk*, Köln 1992, S. 412ff.

¹² Pätzold, G.; Drees, G.; Thiele, H.: *Lernortkooperation . . .*, a. a. O., S. 31

¹³ Diepold, P. (Hrsg.): *Modellversuch WOKI — Gemeinsamer Endbericht*, Göttingen 1991, S. 220f.

¹⁴ Vgl. Buschfeld, D.: *Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen — eine wirtschaftspädagogische Studie*, Dissertation, Köln 1993

¹⁵ „Die Arbeit des Lehrers kennt keine Grenze. Es gibt keinen Punkt, an dem er sagen könnte: Jetzt habe ich alles, was möglich ist, getan. Er kann sich immer noch besser auf den Unterricht vorbereiten, er kann sich immer noch stärker um die Probleme einzelner Schüler kümmern. (. . .) Die Ansprüche, die an den Lehrer gestellt werden, sind grenzenlos: Vorbereitung auf jede Stunde; Eingehen auf die Schwierigkeiten jedes Schülers; fachlich ständig auf der Höhe sein; Kontakt zu den Eltern der Schüler halten etc. In ihrer Gesamtheit sind sie unerfüllbar.“ (Holling, F.; Bamme, A.: *Die Alltagswirklichkeit des Berufsschullehrers*, Frankfurt/M. 1982, S. 216)